

(5,3%), amelyet – Magyarország után – Ausztria (3,7%) követ, míg a legkisebb arányt Törökország (2,1%), az Egyesült Királyság, a volt NSZK (2,4%) és az USA (2,6%) mutatja. Az oktató személyzet összmunkaerőn belüli arányának iskolai szintek szerinti alakulását jellemzi, hogy az óvodai pedagógusok aránya Magyarországon 0,8%, az OECD átlagában 0,1%; az alap- és középfokú oktatók aránya hazánkban 3%, az OECD átlagában 2,6%; a felsőfokú oktatók aránya nálunk (az alacsonyabb szintű beiskolázás ellenére) az OECD országok átlagával egyezően 0,4%.

Az egy oktatóra jutó tanuló száma (P 10) nálunk az óvodától a középiskoláig szintenként felfelé haladva növekszik, összességében kedvező képet mutat a közoktatásban. (E mutató a felsőoktatásra nem terjed ki, módszertani nehézségek miatt.) Az óvodákban az egy pedagógusra jutó gyermekek száma Magyarországon (10,8) és a Cseh és Szlovák Köztársaságban (11,1) volt a legmagasabb. Az OECD országok közül a legkedvezőbb Dánia (13,6), a legkedvezőtlenebb Franciaország, az Egyesült Királyság és Írország (27,5–28,3) adata. Az „elemi” iskolák tanuló/tanító adata például Belgiumban 9,7; Magyarországon 11,6; a volt NSZK-ban 20,5, a Cseh és Szlovák Köztársaságban 21,7, Törökországban 30,4. Az alsó középiskolában (nálunk felső tagozat) az egy tanárra jutó diákok száma Ausztriában 6,7; Magyarországon 11,8; „Németországban” 14,9; az USA-ban 15,7; a Cseh és Szlovák Köztársaságban 16,0; Törökországban 51,1. A „felső középiskola” diák/tanár adata Norvégiában 8,9; Törökországban 12,7; Magyarországon 16,1; Ausztriában és Japánban 17,0; a volt NSZK-ban 19,3; a Cseh és Szlovák Köztársaságban 24,4. Az EAG 2 felépítésében az erőforrás-mutatók után a teljesítmények mutatói következnek a beiskolázott létszám, majd a kibocsátott végzettség arányainak vizsgálatával. Alapos elemzés végeredményeként e két oldal, a ráfordítások és a teljesítmények egymásra vetítése értékes információkat adhat az oktatáspolitiká és minden érdekelt számára. A magyar adatokat először tartalmazó EAG 2 kiadvány, illetve az INES programban való további részvétel több szempontból is nagy jelentőségű. Mindenekelőtt sok módszertani tanulsággal szolgál. Hozzájárul továbbá a hazai oktatási rendszer nemzetközi koordináták közötti elhelyezése, viszonyítása iránti igények színvonalas kielégítéséhez. Végül szerepet játszhat az ország általános, illetve oktatásügyi európai integrációs törekvéseinek megvalósításában. Az ismertettet kötet egy bővíülő kiadványsorozat része. 1994. év során megtörtént az újabb kiadványt előkészítő adatszolgáltatás (az 1991/92-es tanévre, illetve az 1992-es pénzügyi évre vonatkozóan), amely alapján 1995. áprilisa körül valószínű az EAG 3 kiadvány megjelenése, a cseh és magyar adatok mellett immár lengyel és orosz adatokkal gazdagodva. 1995. első felében pedig már az 1996-ra tervezett EAG 4 módszertani előkészítése és 1992/93-ra vonatkozó adatszolgáltatása van napirenden.

Végül megjegyezzük, hogy az EAG 1 és EAG 2 eredetileg kétnyelvű (angol-francia) kiadvány. 1994. végén jelent meg az EAG 2 angol-német változata és előkészületben van spanyol, illetve olasz nyelvű kiadás közzététele is.

(*Education at a Glance. OECD Indicators. Paris, OECD, 1993.*)

Limbacher László



## STRATÉGIALKOTÁS ÉS KOMPROMISSZUMKÖTÉS

*Jean Louis Derouet* Iskola és igazság [École et justice] című könyvének középpontjában annak elemzése áll, hogy a közelmúlt decentralizációs lépései nyomán a francia közoktatási intézményekben jelenlévők hogyan alakítják ki intézményük arculatát, milyen eltérő logikák, érvrendszerek alapján igazolják különféle törekvéseiket, s hogyan tesznek kísérletet a különféle logikák összeegyeztetésére, többé-kevésbé koherens működésmódok kialakítására.

A napjainkban zajló történések megértéséhez mindenképp utalni kell arra, hogy a francia oktatásügy működésében ma is erőteljesen hatnak a legalább két évszázadra visszamenő centralizációs hagyományok. Így ma is központilag meghatározott iskolatípusokban, országos szinten rögzített óraszámok és tantervek szerint folyik az oktatás. Az oktatásfinanszírozás sajátos rendszere következtében a zömükben katolikus irányítás alatt álló magániskolák is az állami tantervek alkalmazásában érdekeltek: csak azok az intézmények kaphatnak jelentősebb költségvetési támogatást, melyek vállalják az állami tantervek érvényesítését. A tantestületek összetételét is központi döntések befolyásolják, hisz a középfokú intézmények pedagógusainak alkalmazásáról, áthelyezési kérelmeiről országos szintű, tanárszakszervezetek részvételével működő áthelyezési bizottságok döntenek. Ebben a rendszerben egészen a legutóbbi évekig nemigen lehetett iskolák közötti versenyről beszélni, minthogy az állami iskolákat preferáló szülőknek a lakóközvetük szerinti közoktatási intézményekbe kellett beíratniuk gyermekeiket. A egyházi iskolák sajátos arculatának kialakítását célzó törekvéseken kívül, illetve az újszerű pedagógiai törekvéseket képviselő, kisszámú világi magániskola létezésén túl változatosságot, sokszínűséget főként az vitt a rendszerbe, hogy a tanárok illetve a tantestületek szabadon választhattak a tankönyvpiacon kínált, különféle pedagógiai megközelítéseket alkalmazó tankönyvek közül, de „természetesen” a tankönyvek szerzői sem térhettek el az országos tantervek követelményrendszerétől.

Derouet szerint az oktatási rendszer nagyfokú egységessége mögött gyakran a polgárok közötti egyenlőség megteremtésére illetve a társadalmi mobilitás növelésére irányu-

ló törekvések húzódtak meg, így nagy hangsúlyt kap a könyvben a francia forradalom idején megfogalmazott, főként *Condorcet* nevéhez köthető esélyegyenlőséggel kapcsolatos gondolatainak bemutatása. Ugyanakkor a szerző is megemlíti, hogy az oktatási rendszer egységesítését célzó erőfeszítések motívumrendszere egyes korszakokban összetettebb volt. Így például a III. Köztársaság idején, miként ez *Durkheim* nevelésszociológiai írásaiból is kiteszik, az egységesítést sokan azért szorgalmazták, hogy a megosztottságtól terhelt francia társadalom felnövekvő nemzedékeiben közös tudati beállítódottságokat alakítsanak ki. Derouet értékelése szerint az oktatási rendszer bürokratikus működés módja, az egységesítő illetve egyenlősítő törekvések évtizedekig annak kedveztek, hogy egyfajta távolságtartó, személytelen működésmód jellemezze a iskolákat, a tanárok pedagógiai stílusát.

A könyvből plasztikus képet alkothatunk azokról a változásokról, melyek nyomán ma már mindinkább önálló arculatra tesznek szert a francia iskolák. A decentralizációs folyamatok kezdete nem nyúlik vissza túl messzire, hisz még a hetvenes évek közepén és a nyolcvanas évek elején is születtek olyan oktatáspolitikai döntések, melyek az iskolarendszer egységesítésére irányultak. Ilyen reformnak tekinthető például a szelekció időpontját későbbre toló, a 11–15 év közötti gyermekeket lényegében egységes keretek között iskolázó alsó-középiszkola, a „collège” létrehozása. Szintén az egységesítést szolgálta volna az az intézkedés-sorozat, mely az egyházi iskolákban tanítók státusát kívánta a közszolgálati dolgozókéhoz közelíteni. Ez a törekvés azonban végül is meghiúsult a magánoktatás szabadsága nevében fellépők ellenállása miatt. Ugyanakkor már a nyolcvanas évek elején született néhány olyan intézkedés, mely a korábbiaknál nagyobb mozgásszabadságot adott az iskoláknak. Így a közszolgálatások több szférájára is kiterjedő decentralizációs intézkedések jegyében új jogi státusra tettek szert az iskolák: az 1983-tól „helyi közoktatási intézmény” elnevezéssel illetett létesítmények minden típusa kettős felügyelet alá került, a tankerületi rendszer révén érvényesülő állami befolyásolás önkormányzati ellenőrzéssel egészült ki. (Míg a községek már korábban is fontos szerepet játszottak az elemi iskolák fenntartásában, e decentralizációs intézkedések jegyében – megfelelő adóbevételek átengedése mellett – a megyék illetve a régiók váltak az alsó-középiszkolák és a liceumok fenntartóivá. Egyúttal lehetővé vált, hogy az önkormányzatok továbbá a szülők és a pedagógusok megbízottjai is képviseltesék magukat az iskolai, megyei illetve regionális szinten létrehozott oktatási tanácsokban.

Miután az oktatásirányító hatóságok a hátrányos helyzetű tanulók támogatása érdekében lehetővé tették, hogy a tanítási idő tíz százalékának felhasználásáról az intézmények szintjén döntsenek (pl. felzárkóztató foglalkozások, illetve különféle kulturális fejlesztő tevékenységek megszervezé-

sére használva fel ezt az időkeretet), és hasonló megfontolások alapján azt is szorgalmazni kezdték, hogy az iskolák alakítsák ki saját pedagógiai koncepciójukat, paradox módon az esélyegyenlőség növelését célzó politikai törekvések is hozzájárultak a francia oktatási rendszer centralizált jellegének oldásához. Ugyanílyen hatású volt az, hogy egyes szocialista oktatási miniszterek égisze alatt – szintén az esélyegyenlőség jelszavára hivatkozva – elsőbbséget élvező oktatási körzeteket jelöltek ki, majd az ezekben működő iskolákat érdekeltté tették abban, hogy felmérjék környezetük adottságait, szükségleteit és ezekhez igazítsák működés módjukat. Az iskolakoncepciók kialakulására az is ösztönzően hatott, hogy a szülők számára megkönnyítették az iskolák közötti választást. A közzethatárok „légiestése” az oktatási intézmények közötti konkurencia-viszonyok erősödését idézte elő, minek hatására az iskolák mind nagyobb gondot fordítanak sajátosságaik illetve eredményeik külső megjelenítésére, reklámozására.

A fent említett decentralizációs lépések lehetővé tették, hogy az iskolák arculata kialakulásában mind nagyobb szerephez jussanak a helyi viták, alkufolyamatok, egyezkedések. Ezek tanulmányozásához a szerző sajátos megközelítésmódokat alkalmazott. Egyfelől kísérletet tett arra, hogy meghonosítsa Franciaországban a kulturális antropológia amerikai műhelyeiben kidolgozott, az iskolai viszonyok tanulmányozására felhasznált etnográfiai módszereket. E törekvések jegyében az INRP (a Francia Pedagógiai Kutatások Központja) Derouet által vezetett szociológiai részlegében iskolák szintjén zajló harcokat, vitákat, egyezkedéseket bemutató monográfiák egész sora készült el.

Bár Derouet könyvének középpontjában az iskolákban születő kompromisszumos megoldások elemzése áll, a szerző arra is felhívja a figyelmet, hogy a kompromisszumok nem terjednek ki az intézmények működés módjának minden területére: vannak ugyanis homályban hagyott aspektusok, az iskolák életének egyes szférái rutinszerűen, korábban kialakult automatizmusok alapján működnek. És természetesen a kompromisszumokat létrehozó szereplőkről sem mondható el, hogy kizárólag magasabb elvek vezérelnék őket: miként a diákok bizonyos hányada is csak a tankötelezettség okán vesz részt a tanórákon s nem a bennük lobogó tudásvágy miatt, ugyanígy a tanszemélyzet tagjait sem mindig magas szociális pedagógiai eszmék, elvi megfontolások vezérik, magatartásukat gyakorta rutin irányítja. Ugyanakkor ezeknek a gyakran ellentétes érdekű, illetve igen különböző értékektől vezérelt aktoroknak nap mint nap együtt kell működniük valamiféle *modus vivendi* alapján. A szerző az etnometodológiai kutatások szempontrendszerét alkalmazva konkrét tanóra-elemzések alapján mutatja be, hogy miképp alakulnak ki gyakran sérülékeny, könnyen felborítható helyzetdefiniciók, kompromisszumos megoldások, melyek lehetővé teszik egy-egy óra megtartását, a felek minimális együttműködését.

A tanórai szituációk illetve egyes pedagógusok stratégiáinak bemutatásán túl a szerző iskolai szintű kompromisszumok kialakulásáról is készített elemzéseket. Derouet műve jól dokumentálja, hogy az intézmények működését befolyásoló szereplők igen eltérő hivatkozásokkal élnek a viták során. Ezek szisztematikus áttekintését nagyban megkönnyítette Derouet számára az a fogalmi keret, melyet a napjainkban játszódnó nyilvános viták, illetve kompromisszumkötések elemzéséhez Luc Boltanski és Laurent Thévenot dolgozott ki *Igazság és nagyság* című könyvében (Justice et grandeur, PUF, Párizs, 1987). E koncepció megértését jelentősen megkönnyítheti L. Boltanski: *A leplezés és igazságérzet* c. magyarul is olvasható tanulmánya. (Megjelent az ELTE Szociológiai Intézet és Továbbképző Központ kiadványában: Szociológiai füzetek, 43. kötet, Budapest, 1987.) A politikai filozófia klasszikus szövegeinek tanulmányozása és különféle napjainkban használatos gyakorlati céllal fródott kézikönyvek feldolgozása alapján a szerzőpáros tagjai úgy találták, hogy konfliktusos szituációk megoldásakor hivatkozási elvként szolgáló legitimációs elvek, szempontok hat jellegzetes típusa különíthető el egymástól. Mikor Derouet kísérletet tett arra, hogy a francia oktatástügyben zajló folyamatok elemzésére alkalmazza a fenti elméletet, arra a következtetésre jutott, hogy a hat referenciarendszer között három olyan van, amelyek különösen fontos szerepet játszik az intézmények működés módjával kapcsolatos vitákban.

Az első, *cité industrielle* (ipari univerzum) elnevezéssel illetett referenciarendszer középpontjában a hatékonysági elv áll, amely az oktatás szférájában főként a tanítási folyamatok racionalizálásához, a teljesítményelv előtérbe állításához szolgált érveket. Ilyen megfontolások alapján tesznek például javaslatot egyes szakértők a pedagógiai folyamatok „nyersanyagának”, a „gyerekananyagának” a „homogenizálására”, a hagyományos osztálykereteket felbontó, tudásszint alapján szervezett tanulócsoportok létrehozására. Szintén a hatékonysági szempont jegyében szorgalmazzák egyes reformerek napjainkban a menedzsment-technikák iskolai alkalmazását.

Boltanski és Thévenot elméletében a második hivatkozási rendszer a *cité civique* (a citoyenség univerzuma) elnevezést kapta, mivel ennek középpontjában a közösségek politikai megszerveződésének különféle dimenziói állnak (így például annak kérdése, hogy ki és miként definiálja a közérdeket, ide tartoznak még a képviselői, igazságszolgáltatási mechanizmusokkal kapcsolatos problémák stb.). E nézőpont jegyében kérdőjelezzik meg egyes szereplők az iskolai tekintélyviszonyokat, teszik szóvá az iskolákban létrehozott demokratikus intézmények (pl. az iskolatanács) működés módjának hiányosságait, formális jellegét. Sokan a közéletben való tényleges részvételhez szükségesnek tartott „citoyen”-erények, és beállítódások fontosságát hangsúlyozva kérdőjeleznek meg egyes olyan iskolai változásokat,

melyek az „ipari univerzum” eluralkodásaként is értékelhetők: így például a klasszikus human műveltséganyagok a real ismeretek általi visszaszorítását, avagy a szabványosított megoldások (pl. tesztlapok) használatán alapuló számonkérési formák tömeges felhasználását. (Ezt többek között azért sérelmezzik, mert úgy látják, hogy elsovraszthatják francia iskolai gyakorlatban a középkor óta előszeretettel alkalmazott fogalmazási feladatokat, melyek kitüntetett szerepet játszanak a közéletben való érdemi részvételhez oly szükséges racionális érvelési technikák elsajátításában.) A személyes kötődések, a személyközi kapcsolatok illetve a családiasság elve szerint szerveződik a harmadik referenciarendszer, melyet a *cité domestique* (a háziasság univerzuma) terminussal illetett Boltanski és Thévenot. Derouet szerint e szempontok érvényesülése jól tetten érhető azokban a hatvanas évek végén kibontakozott pedagógiai reformtörekvésekben, melyek oldani próbálták a francia iskolákra oly jellemző, korábban már említett, személytelen, távolságtartó működésmódokat. (Ilyen törekvésekre is visszavezethető például, hogy az iskolákban mindinkább elterjedtek a frontális tanítási gyakorlattal szakító munkáltató, kérdve-kifejtő pedagógiai technikák. Sokszor ugyanez a szempontrendszer húzódik meg a hatvanas években épült lakótelepi mamut-iskolákkal szembeni bírálatok, illetve azon kritikák mögött, melyek az iskolai túlterhelést, illetve bizonyos számonkérési formák neurotizáló hatását teszik szóvá.) Ugyanakkor Derouet arra is felhívja a figyelmet, hogy napjainkban egy ellenkező előjelű változás is megfigyelhető: a gazdasági válságjelenségek nyomán mind több olyan bírálat fogalmazódik meg a hatékonyságelv jegyében, amely szerint a '68-as eszmeiséget képviselő, túlzottan engedékeny, örömelvű iskolák nem készítik fel kellőképpen a leendő munkavállalókat a konkurenciaharcban való helytállásra, a szorgalmas munkavégzésre.

Derouet röviden kitér arra is, hogy a Boltanski és Thévenot szerzőpáros által előtérbe állított negyedik referenciarendszer, a kereslet és kínálat elvének érvényesülésére illetve a fogyasztói választások elvére visszavezethető *cité marchande* (kereskedelmi univerzum) szempontjai is mindinkább jelen vannak az oktatással kapcsolatos országos és helyi vitákban (egyebek között az iskolai körzethatárok oldása, az iskolák teljesítményeit összehasonlító, újságokban megjelenő „fogyasztó tesztek” elterjedése is hozzájárultak ehhez a változáshoz). Ugyanakkor az intézmények közötti különbségek előtérbe kerülése, illetve a sajátos arculat kialakítását célzó erőfeszítések annak is kedveznek, hogy a Boltanski és Thévenot művében szereplő ötödik referenciarendszer, *cité du renom* (a renomé univerzuma) is jelentőséget kapjon. S végezetül a *cité inspirée* (az ihlettség univerzuma) néven szerepeltetett referencia-rendszer is jelen van az oktatás világában, mindenképpen a kreativitás fejlesztését középpontba állító pedagógiai reformtörekvéseknek, kísérleti iskoláknak köszönhetően.

Első látásra úgy tűnhet, hogy a fentebb bemutatott referenciarendszerek főként egyes iskolai működésmódok leleplezéséhez, bírálatához szolgáltathatnak szempontokkal. (Boltanski és Thévenot szóhasználatával élve azt is mondhatjuk, hogy a fenti referenciarendszerek olyan grammatikát alkotnak, melyekből kirajzolódik, hogy milyen alapról bírálható az egyes oktatási intézmények működése: a tapasztalatok szerint leginkább olyan „belső” bírálatok fogalmazódnak meg, melyek valamilyen referenciarendszerek talajáról eme univerzum csökevényes megvalósulását kéri számon, illetve olyanok, melyek bizonyos referenciarendszerek talajáról teszik szóvá egy másik elv túlzott érvényesülését.) Derouet könyvéből ugyanakkor az is kirajzolódik, hogy az aktorok nemcsak leleplező, bíráló tevékenységükhöz veszik igénybe a szóban forgó referenciarendszereket, hanem helyi szinten érvényes kompromisszumos megoldások kidolgozásához is. Több, a könyvben részletesebben tárgyalt iskola példája mutatja, hogy az oktatási intézményekre általában az jellemző, hogy működésmódjukban vegyesen vannak jelen a különböző szerveződésmódok. (Derouet könyvéből képet alkothatunk például egy olyan szakközépiskola működéséről, melynek baloldali vezetői egyszerre tesznek kísérletet a magas technikai követelményekhez igazodó képzési formák működtetésére és esélyegyenlősítő törekvések érvényesítésére.) E felismerés többek között azért érdemel figyelmet, mert az iskolák szervezetszociológiai jellegzetességeit tanulmányozók gyakran esnek abba a hibába, hogy a termelőszerűzetek analógiájára gondolják el az oktatási intézményeket, és ennek megfelelően elemzéseik során jóformán csak a hatékonyságvég nézőpontjából vizsgálják az iskolai működésmódokat.

Megítélésem szerint a Derouet könyvében alkalmazott szempontrendszert az utóbbi időben nagy autonómiára szert tett hazai oktatási intézmények elemzéséhez is jól lehetne hasznosítani. Ugyanakkor úgy vélem, hogy a iskolai szintű kompromisszumok hazai kutatásának egy olyan módja is elképzelhető lenne, mikor is a vitákban kialakuló „explicit” kompromisszumokat a kutatók a „tényleges” működés terén tetten érhető, nem feltétlenül verbalizált kompromisszumos megoldásokkal, működésmódokkal összevetve elemeznék. E megközelítés alkalmazását egyebek között az is indokolná, hogy sok intézményben viszonylag alacsony fokú verbalizáltsági szint mellett, meg lehetőségen pragmatikus módon következnek be a jelentős konzekvenciákkal járó szervezeti átalakulások.

(Jean Louis Derouet: *École et justice*. Paris, Éditions Métailié, 1992.)

Bajomi Iván



## DE – CENTRALIZÁCIÓ?

Néhány évvel ezelőtt valahol Európában egy oktatástudományi szakszemináriumon (az „oktatástudomány” a Kelt-Európában túlélő „neveléstudománnyal” szemben önmagát alkalmazott társadalomtudománynak definiálva rendelkezik a tudományosság kritériumaival és eszközeirendszerével) egy szünetben az egyik előadó megjegyezte nekem: minden évtizednek megvan a maga tudományos divatja. Így van ez az oktatásban is: a hetvenes években a munka és az oktatás kapcsolata, a nyolcvanas években az autonómia és a decentralizált-centralizált irányítás, a kilencvenes években pedig a minőség állt a nemzetközi konferenciák meghívóján és programfüzetében és az akkor kiadott szakmai „slágerkönyvek” is ugyanezt a kérdést boncolgatták. A tudományos divatot a fejlett demokráciák országok, elsősorban az angolszász demokráciák „diktálják”, érdemes lenne egyszer szociológiai vizsgálat alá venni, hogy is alakultak ki ezek a témák – tette hozzá sokat látott nyugati kollégám.

A társadalomtudományi „divatdiktátoroknak” természetesen megvan a maguk piacéptő munkamódszere: a témafelvetéseik igazodtak mind a fejlett demokráciák rendszer-szintű problémáinak aktuális csomópontjaihoz, mind pedig a szocialista és a fejlődő országok belső konfliktusaihoz. Aligha csalódunk, ha a nyolcvanas évek témáit megfigyelve azt állítjuk, a kiindulópontot az első igazodási pontban kell keresnünk: a hetvenes évek végén állandósuló gazdasági válság megoldására a fejlett demokráciák többsége radikális eszközökhöz nyúlt, melyek között a közszolgáltatások mértékének és szervezeti formájának újraelakítása elsősk között szerepelt. Akkor sem járnánk messze az igazságtól, ha azt állítanánk, hogy a mindenkori tudományos divatot jelentősen befolyásolja a nagypolitikai tematika. A jóléti állam válságának eme első évtizedében a választási sikereket elérő újkonzervatívok alapkérdések felvetésével kezdték költségvetési reformjaikat: Kik és milyen közszolgáltatásban részesülhetnek? Újraéledt ennek következtében a talán már megoldottnak tűnt vita: a központi kormányzat vagy a helyi önkormányzat, netán a szakmai önállóság a legitím irányító elve és alanya az oktatási rendszernek?

A Londoni Egyetem összehasonlító oktatási és fejlődő országokkal foglalkozó tanszékeinek konferenciája 1983 februárjában követve a „divatot” e kérdést tűzte napirendjére: „Decentralizált vagy centralizált a jó oktatásirányítás és -ellenőrzés?” A konferencia anyagából megjelentetett könyv három részre tagolja az elhangzott előadásokat. Az első részben (Értékek és ideológiák) a vita elvi háttérét foglalja össze három olyan tanulmány, mely háttérül nem demokratikus országokat választott. Az iszlám és a nemzetéptő központosított fejlesztés konfliktusai, a szovjet és a